

NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS PEDAGÓGUSKÉPZÉS

ATUDOMÁNYOS KUTATÁS ÉS A FELŐOKTATÁS édestestvérek. A nemrég életbe lépett 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról ebben a szellemben rögzíti az intézmények és az oktatók feladatai között a felkészítést a tudományok fejlesztésére: a kutatást.

A 33.§ szerint „a felsőoktatási intézmények oktatói, tudományos kutatói jogosultak, különösen a) tudományos célú pályázat benyújtására; b) a munkaköri feladatokból származó tudományos kutatási feladatok mellett a maguk választotta tudományos téma kutatására...” A törvény az oktatók kötelességei között kiemeli, hogy „folytasson tudományos munkát” (35.§). Külön rész hangsúlyozza „A felsőoktatási intézmény az oktatók, a tudományos kutatók és a hallgatók számára biztosítja... a tudományos értékű tevékenységek szabadságát, és támogatja azok feltételeinek megvalósítását...” (111.§) Ezek között bizonyára fontos szerepet tölt majd be az „öt-évenkénti oktatásmentes kutatási, alkotó időszak” engedélyezése „a felsőoktatási intézmények oktatói számára tudományos kutatások..., továbbá egyéni tudományos továbbképzésük elősegítése érdekében” (24.§).

Mindez új helyzetet teremt, magasabb követelményeket támaszt mind az egyetemi, mind a főiskolai pedagógusképzés számára. Remélhetően rövidesen elkészül – hagyományainknak megfelelően – egy olyan magas szintű jogszabály, amely érvényesíti a felsőoktatási törvény szellemét és betűjét ezekre az intézményekre, s ebben külön is megfogalmazást kap megkülönböztetett szerepük a nevelés tudományainak művelésében, fejlesztésében, felkészítés az ilyen irányú kutatásokra.

A pedagógusképzés esetében számos sajátos problémával is szembe kell néznünk. Itt van például az az ellentmondás, amely a pedagógus-tevékenységre felkészítés funkciója és a tudományoknak a képzésben elfoglalt helye, szerepe között feszül. A pedagógusok felkészítése feltételezi ugyan a szilárd, komplex, tudományos elméleti megalapozást, ez azonban inkább a durkheimi értelemben vett „gyakorlati elméletet” jelenti, s nem a neveléstudomány oktatását, feldolgozását. A pedagógiai kutatások folytatásához megvan-e így az oktatás szükségleteiből eredő motiváció, húzóerő? – kérdezhetjük kétkedve. Hiszen ha nem oktatjuk a tudományt, lesz-e igény és lehetőség az oktatók kutatásai alapján is kikristályosodott legújabb eredmények felhasználására a képzés színvonalának emelése érdekében? Rendelkezésre állnak-e a tudományos kutatáshoz szükséges személyi, tárgyi, anyagi feltételek, az eredmények hasznosításához pedig az idő? A legszélesebb körű, legnagyobb létszámú felsőoktatási intézményhálózatot jelentő pedagógusképzésre nem vonatkoztathatók a

törvény fentebb idézett előírásai? A kutatások terén különbséget kellene tenni például a főiskolák és az egyetemek között? Ez nyilvánvalóan képtelenség. Talán ennyi kérdés is elegendő annak érzékeltetésére, hogy a neveléstudomány és a pedagógusképzés kapcsolatát illetően bizonytalanok az elvi alapok, ellentmondásos a gyakorlat. Ennek átgondolásához, elemzéséhez is segítséget adhat az a vizsgálat, amelyet a Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztálya (TSzPSz) a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt (PSzMP) – pályázaton elnyert – anyagi támogatásával az 1992/93-as tanévben végzett. Témájából (*A pedagógiai kultúrára és mesterségre felkészítés helyzetének, problémáinak, aktuális tennivalóinak felmérése és elemzése hazai pedagógusképző intézményekben*) a továbbiakban csak néhány olyan területet emelünk ki, amelyek a fenti problémákhoz kapcsolhatók.[†]

Az empirikus vizsgálat néhány általános jellemzője

A kutatás 31 pedagógusképzést (is) folytató intézményre illetve ezek neveléstudományi (pedagógiai) tanszékeire terjedt ki. Számukat, arányukat az I. táblázat mutatja. Módszereit, eszközeit illetően a vizsgálat három síkon folyt. Az első egy tizenegy fejezetből, közel 120 egységből álló kérdőívre épült. Ezt a közreműködő neveléstudományi (pedagógiai) tanszékek egy-egy munkatársa töltötte ki, többnyire hasznosítva kollégáinak véleményét is. A másik egy "kérdőbiztos" írásos összefoglalásában testesült meg, amely felhasználta a kérdőíveket, az azokhoz csatolt dokumentumokat (tantervek, programok, jegyzetek, fejlesztési tervek, stb.) és a személyes látogatás, beszélgetés tapasztalatait. A harmadik szintet pedig egyes, a fentieket elemző résztanulmányok reprezentálták.[‡]

A kérdőívekből témánkkal kapcsolatban mindenekelőtt a következő részeket használtuk fel:

- az adott tanszék, intézmény oktatóinak adataiból a tudományos fokozatokra valamint a nyelvtudásra vonatkozó információkat;
- a képzés tartalmára vonatkozó leírásokból a tantervben szereplő tárgyaknak és a képzési struktúrának a bemutatását;
- a tanszékek oktatói által benyújtott kutatási-fejlesztési pályázatokkal kapcsolatos adatokat;
- a tanszékeken, intézményekben folyó kutatások ismertetéseit.

[†] A kutatás valamennyi dokumentuma, tanulmánya hozzáférhető az Oktatókutató Intézet könyvtárában.

[‡] A résztanulmányok közül főképpen a következőkre támaszkodhatunk: Bokkon László: *Neveléstudomány és oktatáselmélet-tematikák összehasonlítása*; S.Faragó Magdolna: *A pedagógusképzés "pedagógus mesterségre" felkészítésének szervezeti és személyi jellemzői*; Lukács István: *A pedagógiai tartalmak integrációja*; Tréning-jellegű foglalkozások a képzésben; Péchy Benjamin: *A pedagógusképzésben folyó kutatások helyzete és a nemzetközi kapcsolatok*; Pfister Éva: *A tantárgyi struktúra elemzése, az egyetemi szinten folyó tanárképzés tantárgyi rendszerének (tartalmának) elemzése néhány intézmény példája alapján*; Szabó László Tamás: *Ellentmondások és dilemmák: a hazai pedagógusképzés néhány sajátossága*.



I. TÁBLA

A vizsgálatban résztvevő intézmények neve, típusa, száma, aránya⁺

Intézménytípus	Intézmények	Számuk	Az összes intézmény közül
Tudományegyetemek	Eötvös Loránd, BTK NT; József Attila, PPT; Janus Pannonius, NT; Kossuth Lajos, NT	4	80%
Tanárképző egyetemek (szakmai)	Gödöllői Agrártudományi, Tkl; Budapesti Közgazdasági, PT; Budapesti Műszaki, Tkl PT; Iparművészeti, Tkl; Testnevelési, PT; Veszprémi, PPT	6	50%
Tanárképző főiskolák (általános)	Berzsenyi Dániel, NT; Bessenyei György, PT; ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, NT; Eötvös Károly, NT; Juhász Gyula, NT	5	83%
Tanárképző főiskolák (szakmai)	Bánki Donát Műszaki, TT; Kandó Kálmán Műszaki, TT; Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi, PT; Pollack Mihály Műszaki, PT	4	57%
Tanítóképző főiskolák	Apáczai Csere János, NT; Budai, NT; Comenius, NT; Eötvös József, NT; Illyés Gyula, PT; Kölcsey Ferenc, NT; Kőrösi Csoma Sándor, NT; Jászberényi, NT; Kecskeméti, NT; Vitéz János, NT	10	90%
Óvóképző főiskolák	Brunszvik Teréz, NT; Hajdúböszörményi, NT	2	66%
Összesen		31	70%

⁺ A vizsgálat nem terjedt ki a művészeti tanárképzést folytató intézményekre (kivéve a Magyar Iparművészeti Főiskolát), a Mozgássérültek Pető András Nevelőképző Intézetére, a katonai főiskolákra, valamint a nem állami (felekezeti, alapítványi) pedagógusképzésre.

Rövidítések: NT – neveléstudományi tanszék; PPT – pedagógia-pszichológia tanszék; Tkl – tanárképző intézet; PT – pedagógia tanszék; TT – tanárképző tanszék.

A vizsgálat eredményeiből

Az oktatók tudományos felkészültsége

A vizsgált 409 (főképpen neveléstudományi, pedagógiai tanszéki) oktató közül 219 fő bír valamilyen tudományos fokozattal, minősítéssel. Közülük egyetemi doktor 145, kandidátus 71, akadémiai doktor 3. Ez a populáció 51%-a, a minősítettekre szűkítve a kört az arány 18%-os. Igen jelentős kutatási szellemi potenciálról beszélhetünk tehát, amely – ahogy a II. táblázat mutatja – a pedagógusképző intézmények mindegyik szintjén jelen van. A III. táblázat a tudományos fokozatok megoszlását mutatja az egyes területek között.

Mindenféle tudományos munka fontos előfeltétele a nyelvtudás. A vizsgálatban erről részben a nyelvvizsgákra, részben ezek hiányában a teljesítményképes nyelvtudásra vonatkozó kérdések segítségével kaphatunk (kétségtelenül a megkérdezettek szubjektivitásának tág teret engedő) válaszokat (vö: Péchy, 5–7. p.) (lásd IV. tábla).

II. TÁBLA

Tudományos fokozattal rendelkező oktatók száma, aránya az intézmények típusai szerint

Intézménytípus	Egyetemi doktor (1)	Kandidátus, akadémiai doktor (2)	Az összes vizsgált oktató %-ában (1+2)
Egyetemek (általános és szakmai)	44	43	21%
Tanárképző főiskolák (általános)	37	16	13%
Szakmai tanárképző főiskolák	13	5	2%
Óvó- és tanítóképzők	51	10	15%

III. TÁBLA

Az oktatók tudományos fokozatai szakterületek szerint

Szakterület	Egyetemi doktor	Kandidátus	Akadémiai doktor	Összesen
Neveléstudomány	98	54	3	155
Szaktudomány	8	–	–	8
Pszichológia	22	11	–	33
Egyéb	17	6	–	23
Összesen	145	71	3	219

Forrás: S. Faragó Magdolna, 10. p.; Péchy Benjamin, 2–5. p.

IV. TÁBLA

Az oktatók nyelvtudása intézménytípusok szerint

Intézménytípus	Nyelvvizsgálóval rendelkezők aránya (1)	Nyelvvizsgálóval nem, de teljesítményképes nyelvtudással rendelkezők aránya (2)	Nyelvi ellátottság (1+2)
Tudományegyetemek	70,7%	18,3%	89,0%
Szakmai tanárképző egyetemek	46,1%	32,8%	78,9%
Tanárképző főiskolák (általános)	44,0%	17,4%	61,4%
Tanárképző főiskolák (szakmai)	35,4%	32,2%	67,6%
Tanítóképző főiskolák	33,3%	27,3%	60,6%
Óvóképző főiskolák	18,7%	29,1%	47,8%

A képzés tartalma és a neveléstudomány

A pedagógusképzés tantervei – az időarányok, -ráfordítások kisebb-nagyobb (sajnos, többször túlságosan is jelentős) különbségeivel együtt is – a neveléstudomány hagyományos diszciplínáit tükrözik (neveléstörténet, neveléstudomány, oktatástudomány, általános-, fejlődés- és neveléstudomány). A korábbi, kutatásokkal alátámasztott törekvések a pedagógiai tárgyak integrációjáról látszólag tehát nem befolyásolták jelentősen a gyakorlatot (talán azért sem, mert közülük több számos ellentmondást

tárt fel ezzel kapcsolatban). Ez kedvezhet a neveléstudomány kikristályosodott rendszerének, eredményeinek felhasználásához az oktatás folyamatában, s közvetve az elmélet kontrollját és fejlesztését is szolgálhatja. Ugyanakkor kevesebb lehetőséget nyújt interdiszciplináris tárgyak bevezetésére, és az újabb – esetleg az oktatók által is elért – tudományos eredmények tantárgyakká, tananyaggá alakítására.

Mindezekre a vizsgálat tanulságai szerint egyes tanszékek többnyire az alternatív és fakultatív tárgyak között találnak helyet. (Pl. nevelésszociológia, szociálpszichológia, illetve „a református iskolázás története”; „bevezetés a neveléstudományi kutatásokba”; „tantervelmélet és tantervfejlesztés”; „a neveléstudomány története”.) Több helyen arra is van már példa – ami a nyugati országokban általános jelenség –, hogy az ilyen jellegű stúdiumok is „teljes jogúak”, tehát tanegységekkel, kreditekkel járnak.

Mindez azonban nem jelenti azt, hogy az integrációs törekvések nem érvényesülnek a képzés tartalmában. Lukács István ezzel foglalkozó elemzésében ennek négy irányát mutatja be.

- Egyes hagyományos diszciplínák összevonása (pl. didaktika-logika-oktatástechnológia; nevelélmélet-oktatásmélet; a pedagógia elméleti és történeti alapjai).
- Valamilyen – elméleti vagy gyakorlati jellegű – funkcionális elv érvényesítése (pl. „iskolapedagógia”; „a pedagógus”).
- Egyes részterületek önálló stúdiumokká alakítása (pl. „differenciálás, individualizálás”; „a pedagógiai tevékenység ellenőrzése, értékelése”).
- Új integrált témakörök, globális problémák megjelenése a tananyagban (pl. antropológia; a pedagógus szakmai szocializációja; alternatív pedagógiák; a környezetvédelem pedagógiája).

A neveléstudományi kutatások és az oktatás tartalma közötti kapcsolatot jól mutatja a pedagógiai képességfejlesztő gyakorlatok, technikák alkalmazása. A vizsgálatban közreműködő tanszékek közül 12 tesz ilyenekről említést. Ezek közvetlenül a személyiség egészének, és egyes pedagógus-képességeknek a fejlesztését célozzák. A tanítóképző főiskolákon például az ún. csoportos pedagógiai gyakorlatok több helyen magukba foglalnak önismereti, kommunikációs, konfliktuskezelő, sőt, esetenként drámapedagógiai foglalkozásokat is. Sok pedagógusképző intézményben a tanterv szerves részévé váltak a mikrotanítási és az oktatástechnikai gyakorlatok. Jellemző, hogy ott is szükségesnek tartják a képességfejlesztő gyakorlatok mielőbbi bevezetését, ahol a képzés tartalmában még nem szerepelnek (vö: Lukács István).

A pedagógusképzéssel kapcsolatos tudományos, kutatási tapasztalatok hasznosítását mutatják a pedagógiai kultúrára és mesterségre felkészítés folyamatának struktúrájában megfigyelhető változások. Ez a következtetés mindegyik leggyakrabban alkalmazott modell esetében érvényes. Ezek egyike deduktív jellegű. Itt a folyamat általános, lélektani, pedagógiai elméleti megalapozással kezdődik, amelyre azután részben képességfejlesztő gyakorlatok, részben egyre szélesedő választékot nyújtó integratív, interdiszciplinaritást érvényesítő tárgyak épülnek. Ezt követi(k) a szakmódszertan(ok), majd az iskolai nevelési, oktatási gyakorlatok. A folyamatot szintetizáló stúdiumok választéka, majd a diplomamunka elkészítése zárja. Az induktív

utat követő struktúrát főleg az újabban alakult pedagógusképző intézmények alkalmazták. Ez szervezett, irányított, elsősorban megfigyelésekkel operáló iskolai tapasztalatszerzésből, a tanszékeken tartott (önismereti, szituációs, stb.) gyakorlatokból indul ki. Ezekre épülnek azután a gyakorlatias elméleti tárgyak, amelyek nem követnek szigorú tartalmi rendszert. Több helyen inkább az elméleti és gyakorlati összefonódására törekednek (*konduktív* modell). Ez nemcsak az egész folyamatra, hanem egyes tárgykörökre is jellemző (pl. oktatáselmélet-óraelemzési-mikro-tanítási-oktatástechnikai gyakorlatok összekapcsolása) (*vö: Pfister Éva, 4–12. p.*).

A neveléstudomány és a kutatások eredményeinek leggyorsabb, legközvetlenebb áttételére a képzésben leginkább az ún. pedagógia szak, mindenekelőtt pedig a doktori (PhD) programok adnak lehetőséget. Az előbbi esetében két, látszólag el-lentétes irányzat bontakozott ki az utóbbi években. Az egyikre az jellemző, hogy az elméleti képzésben a neveléstudomány hagyományos tárgyait részben gazdagítják, részben kiegészítik a határ- és társtudományok eredményei, diszciplínái. Másrészt a szak különböző – tudományos vagy közoktatás-politikai szükségleteket szolgáló – specializációkra ágazik (pl. tantervfejlesztő, értékelő). A doktori programok a vizsgálat idejében még nem készültek el. Az elmúlt tanév végétől azonban az Országos Ideiglenes Akkreditációs Bizottsághoz már 7 egyetem nyújtott be tervezetet ilyen kurzusok indítására.

Ezek a programok nagy lehetőséget ígérnek arra, hogy a pedagógusképző egyetemek, tanszékek a neveléstudomány igazi művelőivé, fejlesztőivé válhassanak. Példaként idézhetjük erre az ELTE BTK neveléstudományi doktori tervzetét („A neveléstudomány teoretikus és empirikus fejlesztésének útjai”). A három-négy szemeszteren át folyó alapo-zó jellegű képzést különböző – a disszertáció kidolgozásához kapcsolódó – választható alprogramok követik.

Egyes témák pusztá megemlí-tése is érzékeltetheti a képzés és a nevelés (a szó legszélesebb, mialareti értelmében felfogott) tudományainak egységét. Például: „a pedagógiai gondolkodás fejlődése az egyetemes és magyar neveléstörténet folyamata-ban”; „pedagógiai komparatiztika, különös tekintettel a modern civilizáció glo-bális igényeire, az egyes régiók és országok művelődési értékeire”; „a pedagógiai folyamat kutatásának módszerei”; „pedagóguskutatás, pedagógusképzés-tovább-képzés”; „felsőoktatáselmélet, felsőoktatáspedagógia”; „andragógia”; „regionális és kisebbségi tanulmányok”. Az – e tanulmány szerzője által kidolgozott – alprogram témája: a tantervelmélet; az iskolai műveltség-tartalom fejlesztésének elméleti alapjai. Célját a terv a következőképpen határozza meg: „Az általánosan képző iskola műveltség-tartalmának elméletét a nevelés tudományai, a közoktatás-politika és az iskolai gyakorlat szempontjából integrálva teoretikus megalapozás nyújtása, tudomá-nyos kutatás irányítása, segítése tantervi szakértők képzése érdekében.”

A neveléstudományi tanszékeken folyó kutatásokról

A vizsgált 31 tanszék összesen 74 kutatási témát jelölt meg. Az intézmények főbb adatait az V. táblázat foglalja össze.

V. TÁBLA

Kutatási témák száma és aránya intézménytípusok szerint

Intézménytípus	A kutatások száma	Részesedés az összes kutatásból (%)
Tudományegyetemek	10	13,5
Szakmai tanárképző egyetemek	13	17,5
Tanárképző főiskolák	15	20,3
Szakmai tanárképző főiskolák	3	4,1
Tanítóképző főiskolák	26	35,1
Óvóképző főiskolák	7	9,5

Megjegyzendő, hogy e kutatások nagy része nem nagyra törő: 37 közülük egy fős, 54 csupán belső, tanszéki, időtartamuk kis- és középtávú. Az átlagok években kifejezve:

- Egyetemek: 4,0 év
- Tanárképző főiskolák: 3,7 év
- Óvó- és tanítóképző főiskolák: 3,3 év

A kutatások témái elsősorban a pedagógusképzés tartalmi és strukturális korszerűsítését, a közoktatás fejlesztésével kapcsolatos feladatokat állítják a középpontba. Hiányoznak viszont a tudomány fejlődésében meghatározó szerepet betöltő alapkutatások (lásd VI. tábla).

VI. TÁBLA

A kutatások csoportosítása témakörök szerint

A kutatások témái	Számuk	Arányuk (%)
A pedagógusképzés tartalmi korszerűsítése	29	34,2
A pedagógusképzés rendszerének, strukturájának fejlesztése	12	16,2
A közoktatás tartalmi, strukturális korszerűsítése	14	18,9
A tanulók személyiségének, képességének fejlesztése	11	14,9
Nevelési, oktatási módszerek a közoktatásban	8	10,8

A kutatások alakulására a neveléstudományi tanszékeken is egyre nagyobb befolyást gyakorol a pályázati rendszer. Ez viszont még inkább az alkalmazott, az akció- és a fejlesztő kutatások felé fordítja az oktatók figyelmét. Jól érzékeltetik ezt az 1992/93-as tanévben benyújtott és támogatást élvező 47 tanszéki pályázat adatai (lásd VII. tábla).

A kutatások anyagi forrásai egyre szélesebb körből erednek. A szóban forgó 74 program például összesen 12 helyről kap pénzügyi támogatást. Ezek között a bizonytalan, "egyéb" megjelölésű helyekről származik a költségek túlnyomó többsége

(56,8%). Az OTKA és a PSzMP részesedése nagyjából egyenlő (9,5%), őket követi a Közoktatásfejlesztési Alap (8%), s csupán 6,8% az intézményi forrás aránya.

VII. TÁBLA

Az 1992/93-as tanévben elfogadott tanszéki pályázatok témakörük, számuk, arányaik szerint

Témakörök	Számuk	Arányuk (%)
A pedagógusképzés tartalmi korszerűsítése (tantervek, tan- tárgyi programok, képességfejlesztő technikák)	29	61,6
A pedagógusképzés strukturális korszerűsítése (új pedagó- gusképzési modellek, posztgraduális programok)	12	25,5
Az óvodai, az alsó- és középfokú iskolai nevelés, oktatás tartalmi, strukturális fejlesztése	6	12,8

A kutatások pályázattal támogatottsága lassan, de erősödik. Amíg például 1990/91-ben 26 elfogadott téma állt szemben 13 elutasítottnal, addig: 1991/91: 38–16; 1992/93: 47–10. A múlt tanévben elnyert pályázatok finanszírozásában a PSzMP vezet (38%), ezt követi az OTKA és a Felsőoktatási Fejlesztési Alap (14%), majd a KFA (10%), az OTKA és a Felsőoktatási Fejlesztési Alap (4–4%). Sajnálatos a felsőoktatási és az MTA pályázatok alacsony részesedése.

A pályázatok támogatásából az egyetemek 19%-kal, a tanárképző főiskolák (általános és szakmai) 17–17%-kal, a tanítóképzők 34%-kal, az óvóképzők 12,8%-kal részesednek. (Ez utóbbiak talán meglepően magas aránya részben a PSzMP támogatásával magyarázható.) Feltételezhető, hogy a *Világbank* által nyújtott hitelek, amelyek főként a vizsgálat lezárása után jutottak el egyes pedagógusképző intézményekhez, valamelyest módosították a fenti arányokat, főképpen a szakmai tanárképzést folytató egyetemek és főiskolák esetében.

Viszonylag új és egyre dinamikusabban kibontakozó jelenség a nemzetközi tudományos kapcsolatok megjelenése és erősödése. Figyelemre méltó, hogy ezen kapcsolatok kb. 60%-a kutatásokat (is) foglal magában. A vizsgálatban közreműködők közül 12 jelzett ilyen együttműködést (7 egyetem, 3 tanárképző és 2 tanítóképző főiskola) (vö: *Péchy Benjamin*, 7–19., 27–29. p.).

Adataink mindenekelőtt a pedagógusképzést (is) folytató intézmények neveléstudományi (pedagógiai) tanszékeit vették figyelembe. A lélektani és az ún. szakmai tanszékek bevonása valószínűleg valamivel kedvezőbb képet mutatott volna.

Néhány következtetés

A vizsgálat eredményei is megerősítik, hogy pedagógusképző intézményeink neveléstudományunk legjelentősebb erőforrásai, s sok helyen meghatározó tényezők, műhelyei. Oktatóik nagy része "hivatalosan" is elismert tudományos teljesítményt mutathat fel, s például a neveléstudomány minősítettjei közül több mint 65%

dolgozik vagy működik a pedagógusképzésben. A pedagógusképző intézmények szerepe továbbá a tudomány fejlődéséhez szükséges sokszínűség érdekében is nélkülözhetetlen, feltételezve, hogy különböző szellemi irányzatokat, "műhelyeket" hoznak létre. Ebbe a feltételrendszerbe illeszkednek másrésről a felsőoktatási törvény előírásai az oktatók tudományos tevékenységének kötelezettségeiről. Első következtetésünk tehát az, hogy erősíteni lehet és kell (egyetemi és főiskolai szinten is) a pedagógusképző intézmények szerepét a neveléstudomány művelésében, fejlesztésében.

Az a kijelentés, hogy a pedagógusképzés fő funkciójának érvényesítése ellentmond a fenti következtetésnek, nem állja ki sem a gyakorlat tapasztalatainak, sem az elméletnek a kritikáját. A jövő pedagógusainak felkészítésében a tudományosság kritériumaival összhangban álló teoretikus megalapozás elengedhetetlen, többek között hivatásuk állandóan változó helyzete, feltételei miatt; továbbá életen át tartó fejlődésük, megújulni tudásuk érdekében. Az oktatók és a hallgatók legyenek hát a nevelés tudományainak állandó, kritikus tanulmányozói, alkalmazói; eredményeinek ellenőrzői, értékelői.

Nem lenne azonban elegendő, ha ez a szellemi erő csupán befogadó, adaptáló szerepre korlátozódna. Nemcsak a – sajnos, már-már kihálófélben lévő – "tudós tanár" típusának újra megjelenése érdekében szükséges, hogy a pedagógus-jelöltek már felkészítésük folyamatában közvetlen, vonzó ösztönzést, tapasztalatot nyerjenek oktatóik tudományos eredményeinek megismeréséből; s bevezetést, majd egyre összetettebb feladatokat kapjanak kutatások, kísérletek folytatásához. Ezért is ajánlatos, hogy a képzés szerves része legyen – természetesen differenciáltan, egyénekre szabottan – a tudományos tevékenység. Figyelembe kell venni azt is, hogy a pedagógusképzés – sajátos kettős: felsőoktatási és közoktatási kötöttsége miatt – különösen alkalmas bizonyos területek kutatására. Ilyenek lehetnek például: a felsőoktatáspedagógia; a közoktatás fejlődését optimálisan előmozdító pedagógusok képzése, továbbképzése; nevelési, oktatási stratégiák, módszerek, technikák. A neveléstudomány tartalmával, rendszerével kapcsolatos alapkutatások eredményei – más tudományterületekhez hasonlóan – a felsőoktatásba bekerülve fejlődhetnek tovább.

A pedagógusképzést (is) folytató intézményekben működő sokféle intézet, tanszék, a gyakorló iskolák különösen kedvező feltételeket kínálnak az interdiszciplináris tartalmú, a felsőoktatás tanárainak, esetleg hallgatóinak és a közoktatás pedagógusainak együttműködését megvalósító – tehát a neveléstudomány megújításához elengedhetetlen – kutatások számára. A posztgraduális és a doktori kurzusok pedig a tudományos utánpótlás neveléséhez járulhatnak hozzá.

A lehetőségekhez és az igényekhez viszonyítva különösen szembeötlőek a pedagógusképző intézményekben folyó neveléstudományi kutatások gondjai. Ezek közül jelenleg a szétforgácsoltság, az elszigeteltség, az egyenetlen színvonalú produktumok, az anyagi erőforrások szűkössége, illetve azok esetenként meggondolatlan, pazarló felhasználása a legáltalánosabbak. Ezen a téren is hiányzik egy, a pedagógusképzéssel foglalkozó, rendszeresen megjelenő szakmai folyóirat. Nehezíti a helyzetet

továbbá, hogy egyes felső-, illetve közoktatási alapítványok, kuratóriumok a beérkezett pályázatok elbírálása, kutatási támogatásaik odaítélése során a pedagógusképző intézményeket, említett kettős kötöttségükről elfelejtkezve, mint nem hozzájuk tartozókat figyelmen kívül hagyják.

Vizsgálatunk azonban felvillantotta a fejlődés erőit, jeleit is. Remélhető, hogy a felsőoktatás fejlesztési folyamatában az egyes egyetemek köré tömörülő régiók, universitasok, a kutatóintézetek, az MTA és a felsőoktatási intézmények közötti együttműködés megkülönböztetett figyelmet fordít a tudományos kutatásokra, kísérletekre.

C. P. Snow írta: a “két kultúra” körüli vitákban

„A tudomány alkalmazásának veszélyeitől megmenekülni a dolognak csak egyik fele. Élni azzal az egyszerű és nyilvánvaló jóval, amelyet a tudomány felhasználása hatalmukba adott – ez a dolog másik fele, amely fokozottabban próbára teszi az emberi tulajdonságokat, és végeredményben még sokkal nagyobb gazdagsággal is megajándékoz bennünket.”

BALLÉR ENDRE

